

<http://jates.org>

Journal of Applied Technical and Educational Sciences jATES

ISSN 2560-5429



Age-specific characteristics in a pedagogical approach

Irén Virág

*Eszterházy Károly University Institute of Educational Sciences, Eger 3300 Hungary.
e-mail: virag.iren@uni-eszterhazy.hu*

Abstract

The aim of the study, drawing on the relevant literature, is to review and present the pedagogical characteristics that influence learning behaviour at different ages in different formal education settings from pre-school through lower and upper primary, secondary and higher education. The characteristics of each age group are described: physical, social, emotional and cognitive, followed by educational expectations, activities and processes. Thereby, after the presentation of the regulators regarding the institutional phases of education, pedagogical questions and possibilities are formulated, which also mark the adequate pedagogical planning, organisation and evaluation focal points. The study shows that in the work of teachers it is very important to apply as many pedagogical methods and activities as possible in the teaching process that are adapted to the students' needs.

Keywords: age characteristics; pedagogical expectations; education

Életkori sajátosságok pedagógiai megközelítésben

Virág Irén

*Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Intézet, Eger 3300 Magyarország.
e-mail: virag.iren@uni-eszterhazy.hu*

Absztrakt

A tanulmány arra vállalkozik, hogy a vonatkozó szakirodalom feldolgozása alapján áttekinti és bemutatja a formális nevelés különböző szinterein az egyes életkori szakaszokban az óvodáskortól kezdve az általános iskola alsó- és felsőtagozatában, a középiskolában, valamint a felsőoktatásban a tanulási jellegzetességekre kiható pedagógiai jellemzőket. Az írás ismerteti az egyes életkori csoport sajátosságait; testi, társas, érzelmi és kognitív jellemzőit, majd a pedagógiai elvárásokat, tevékenységrendszereket és folyamatokat járja körbe. Ennek során az intézményes nevelés adott szakaszaira vonatkozó szabályozók megismerését követően pedagógiai kérdések és lehetőségek kerülnek megfogalmazásra, melyek kijelölik az adekvát pedagógiai tervezési, szervezési és értékelési fókuszpontokat is. A tanulmány rámutat arra, hogy a pedagógus munkájában nagyon fontos, hogy a tanítási folyamatban minél több pedagógiai módszert, különböző tevékenységrendszereket alkalmazzon a tanulói sajátosságokhoz igazodva.

Kulcsszavak: életkori sajátosságok; pedagógiai elvárások; nevelés

1. Bevezető

Az írás arra vállalkozik, hogy a vonatkozó szakirodalom feldolgozása alapján áttekintse és bemutassa az óvodáskortól kezdve az általános iskola alsó- és felsőtagozatában, a középiskolában, valamint a felsőoktatásban a tanulási jellegzetességekre kiható, elsősorban szándékoltan pedagógiai jellemzőket, ami óhatatlanul elválaszthatatlan a különböző életkorok fejlődési sajátosságainak ismertetésétől. Noha az életkorok pedagógiájának klasszikus felosztása a speciális életkori területek pedagógiáit foglalja magában (a vizsgált időszakra vonatkoztatva: kisgyermekkorú nevelés, iskolapedagógia, felsőoktatás pedagógiája) (Kron, 2003: 25), tanulmányunk az iskolapedagógia kategóriáját tovább differenciálja az általános iskola alsó és felsőtagozat, illetve a középiskola korosztályos területeinek bemutatására.

Az áttekintés alapvetően pedagógiai fókuszú, szem előtt tartva a pedagógia fogalmi meghatározásában jelenlévő, a tudás, az ismeret megszerzésének és továbbadásának kérdéseivel, valamint a gyakorlat orientálásával foglalkozó irányultságot (Krüger & Grunert, 2006: 112).

Először bemutatásra kerülnek az adott életkori csoport testi, társas, érzelmi és kognitív jellemzői, majd az intézményes nevelés adott szakaszaira vonatkozó szabályozók áttekintése után pedagógiai kérdések és lehetőségek kerülnek megfogalmazásra.

2. Az óvodáskor (3–6 éves korosztály)

2.1. Életkori sajátosságok

Az óvodáskor a gyermekek életében nem minden esetben egyértelműen a 3–6 éves kort jelenti, esetenként tapasztalható bizonyos eltérés akár az alsó, akár a felső életkor vonatkozásában, aminek számos oka lehet. A korszakhatár kijelölése az európai országok különböző gyakorlatainak értelmezésétől is függ (Golyán, 2013), ugyanakkor az alapelveket egyértelműen meghatározza az Európa Bizottság Tanácsának ajánlása a magas színvonalú koragyermekkorú nevelést és gondozást biztosító rendszerekről.¹ Magyarországon az óvodai nevelésről a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 5. § (1) pontja a köznevelési intézményekben folyó pedagógiai munka szakaszolásában úgy rendelkezik, hogy „az óvodai nevelés [...] a gyermek hároméves korában kezdődik, és addig az időpontig tart, ameddig a gyermek a tankötelezettség teljesítését meg nem kezdi.”² Rendelkezik továbbá arról, hogy az óvodai nevelés alapelveit az

¹ https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-high-quality-early-childhood-education-and-care-systems_hu Megtekintés: 2020.10.04.

² <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> Megtekintés: 2020.10.04.

Óvodai nevelés országos alapprogramja (ÓNOAP)³ határozza meg, és az egyes intézmények ez alapján készítik el saját helyi pedagógiai programjukat.

A gyermekek testi jellemzőinek vonatkozásában megállapítható, hogy óvodáskorban nagyon aktívak, általában a tevékenység maga okoz számukra örömet (Tóth, 2002). Fontos tehát, hogy a pedagógus minél több lehetőséget biztosítson számukra szabad mozgásigényük kielégítésére természetesen biztonságos környezetben. Az óvodáskorúak a különböző aktivitásokba nagy energiával vetik bele magukat, így figyelemmel kell lenni arra, hogy kellő időt hagyjunk az igen aktív szakaszok után a pihenésre. A nagyizmok jóval fejlettebbek, mint a kezet és ujjakat mozgató izmok, így a cipőfűző bekötése és a gombok begombolása kihívást jelent számunkra, azonban kellő türelemmel és gyakorlással ezek az óvodáskor végére elsajátíthatók. Gazdagabbá válnak a nagymozgások és a finommozgások. Az ovisok tudnak futni, a lépcsőn váltott lábbal menni, fél lábon állni, és 5 éves kor körül ugrálni is. Használják a futóbiciklit, többen ebben az időszakban tanulnak meg kétkerekűn kerékpározni (Vajda, 1999). A szem-kéz koordináció nem alakult még ki teljesen, ezért kisméretű tárgyakat nehezebben tudnak megfigyelni, ajánlatosabb a nagyobb formátumú képek és könyvek használata a tevékenységek tervezésekor. A koponyacsontok még meglehetősen lágyak. A fiúk nagyobb termetűek, mint az azonos korú lányok (Tóth, 2002).

Hatéves korra arányosabbá válik a fej, a törzs és a végtagok mérete a korábban jellemző „hengeres” testformából; a végtagok megnyúlnak és megizmosodnak, a váll szélesebb lesz, mint a medence. Fokozatosan megerősödik a csontrendszer, és megtörténik a gerinc csigolyaívek összenövése a csigolyatestekkel, ami az iskolai alkalmasság szomatikus jellemzője is (Kerekes, 2012). A kézfej és az ujjak izmainak fejlettségétől függ a finommotorika fejlettsége, amely a rajz- és íráskészség alakulásában nélkülözhetetlen. Az írástanuláshoz szükséges finommotoros koordináció 7 éves korra alakul ki általában. A mozgásfejlődés mellett az óvodáskor fontos fejlődési állomása és mérföldköve a testséma, az egyensúlyérzék és a ritmus kialakulása (Stöckert, 2004) (Mikolényi & Tóth, 2011).

Az óvodás korú gyermekek társas jellemzőit tekintve elmondható, hogy többségének vannak barátai, akik általában azonos neműek, azonban fiúk-lányok közti barátságok is kialakulhatnak (Tóth, 2002). A különböző játékok idejére összeállt csoportok többnyire alkalmoszerűek, a tagjaik cserélődhetnek. A játéktevékenységre jellemző, hogy míg a kisebb gyerekek még egymás mellett játszanak, addig a nagyobbak már egymással. Mérei–V. Binét (1997) a játék

³ 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor>
Megtekintés: 2020. 10.07.

során három passzív (együttlét, együttmozgás, tárgy körüli összeverődés) és két aktív viselkedésformát (összedolgozás, tagolódás) különít el.

Ebben az életkorban a gyerekek az érzelmeiket szabadon kinyilvánítják. A pedagógus beszélgetésekkel tudja segíteni az érzelmek elfogadásának és kontrolljának folyamatát (Tóth, 2002). Az óvodás gyermekek erősen kötődnek személyekhez, helyzetekhez és tárgyakhoz egyaránt. A másodlagos érzelmeik a társas helyzeteik során alakulnak ki különböző hatások, elvárások és normák következményeként, mint például a szégyen, a bűntudat, az empátia, irigység. Ennek során fontosak mind a felnőttek, mind saját kortársaik visszajelzése (Kerekes, 2012). Az óvodás gyermek gondolkodására az egocentrizmus jellemző alapvetően (Piaget, 1973), azonban idővel az érzelmek kifejeződése egyre differenciáltabb lesz.

A kognitív jellemzőket illetően az óvodáskor végére a gyermekek jól és tudatosan használják anyanyelvüket, bár bizonyos maguk konstruálta nyelvi elemekhez olykor ragaszkodnak még (Tóth, 2002).

Az óvodások gondolkodásának formai jellemzői között az énközpontú szemléletet, a szimbólumképzést⁴ és a szinkretizmust⁵ kell megemlíteni (Piaget, 1973) (Cole & Cole, 2001), míg a tartalmi karakterisztika vonatkozásában az animizmus⁶, artificializmus⁷, finalizmus⁸, gyermeki realizmus⁹, és a mágikus gondolkodás¹⁰ van jelen (Stöckert, 2004) (Gerő, 1989) (Estefánné & Hatvani & Taskó, 2015).

2.2 Pedagógiai elvárások, tevékenységrendszerek, folyamatok

Az óvodai nevelés általános feladatait Magyarországon az *Óvodai nevelés országos alapprogramjáról szóló 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet*¹¹, valamint az azt módosító 137/2018. (VII. 25.) Korm. rendelet¹² az alábbiakban határozza meg: „Az óvodai nevelés feladata az óvodáskorú gyermek testi és lelki szükségleteinek kielégítése. Ezen belül:

- az egészséges életmód alakítása,
- az érzelmi, az erkölcsi és az értékorientált közösségi nevelés,

⁴ Képi-szimbolikus gondolkodás: a gyermekek a tárgyak valódi jelenléte nélkül is el tudják képzelni a dolgokat

⁵ Összekeverés, összeegyeztetés: össze nem tartozó részeket kapcsol össze a gyermekek egy adott képen, esemény során a számukra érzelmileg közel álló részletet ragadják ki, nem minden esetben a lényeges elemet.

⁶ A gyerekek az élettelen dolgokat emberi tulajdonságokkal ruházzák fel.

⁷ Művi előállítás, azt gondolják a gyerekek, hogy valaki mesterségesen hozta létre a dolgokat, jelenségeket, a világban fellelhető minden természeti jelenséget és dolgot az ember alkotott.

⁸ A cél-okság elve, amikor a céllal magyarázták a gyerekek az okot, különböző dolgok rendeltetését valamilyen célszerűségnek feleltetik meg.

⁹ A kisgyermek az őt körülvevő objektív világot különválasztja a benne zajló szubjektív történésektől.

¹⁰ A gyermek hatalommal ruházza fel önmagát és családtagjait.

¹¹ 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> Megtekintés: 2020. 10.07.

¹² A Kormány 137/2018. (VII. 25.) Korm. rendelete az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról szóló 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/cbecb91aaa99eec67948809d18a02b6923cc1ef9/megtekintes> Megtekintés: 2020. 10.09.

– az anyanyelvi, értelmi fejlesztés és nevelés megvalósítása.” (137/2018. (VII. 25.) Korm. rendelet, III. pont).

Az egészséges életmód alakítása során a gyermek testi fejlődésének elősegítése mellett kiemeli a gyermek fejlődéséhez és fejlesztéséhez szükséges egészséges és biztonságos környezet megteremtését, valamint a környezet védelméhez és megóvásához kapcsolódó szokások alakítását, a környezettudatos magatartás megalapozását.

Az ÓNOAP meghatározza továbbá az *óvodai élet tevékenységformáit*.¹³ Ennek során a *játékot* aposztrofálja a kisgyermekkor legfontosabb és legfejlesztőbb tevékenységeként, és ezáltal az óvodai nevelés leghatékonyabb eszközeként. Hangsúlyozza továbbá a szabadjáték túlsúlyának érvényesülését és a játék kiemelt jelentőségét az óvoda napirendjében, illetve a játékos tevékenységszervezésben. Ebben az életkorban legkedveltebb a *gyakorlójáték* (érzékszervi-mozgásos vagy funkciós játék), a *szerepjáték* és a *szabályjáték* (Maszler, 2002).

A *verselés, mesélés* jelentőségét az anyanyelvi nevelés mellett a gyermek érzelmi biztonságának kialakításában látja. Az *ének, zene, énekes játék, gyermektánc* tevékenységformákban az élményt nyújtó zenei képességek és kreativitás kialakításának lehetőségét látja. A *rajzolás, festés, mintázás, kézi munka* során a gyermekek megismerkednek az esztétikus tárgyi környezettel, ami a gyermeki személyiség fejlesztésének fontos eszköze lehet. A *mozgás* során a gyermekek egyéni fejlettségi szintjét figyelembe vevő mozgásos játékok fontos eszközei a pszichomotoros készségek és képességek kialakításának, formálásának és fejlesztésének. A *külső világ tevékeny megismerése* céljából tervezett tevékenységek fontos célja, hogy a gyermek aktivitása és érdeklődése folyamán saját tapasztalatokat szerezzen a szűkebb és tágabb természeti-emberi-tárgyi környezet formái, mennyiségi, téri viszonyairól, melyek szükségesek a környezetben az életkorának megfelelő biztos eligazodáshoz, tájékozódáshoz szükségesek. A *munka jellegű tevékenységek* (pl. önkiszolgálás, segítség, naposi feladatok, környezet-, a növény- és állatgondozás) fontos eszközei a személyiségfejlesztésnek.

Az óvodában a tanulás a fenti tevékenységekben a nap során természetes és szimulált környezetben, kirándulásokon, az óvodapedagógus által kezdeményezett tevékenységi formákban, szervezeti és időkeretekben valósul meg, főként utánzásos, spontán és szervezett tevékenységek során, ami támogatja a személyiség fejlődését és fejlesztését. A tanulás célja az óvodában a gyermek képességeinek fejlesztése, saját tapasztalatainak bővítése. A tanulás feltétele a gyermek aktivitása, ami során lehetősége van az érzékszervek fejlesztésére és az

¹³ 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról 5. pont
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> Megtekintés: 2020. 10.07.

önálló tapasztalatszerzésre. Ez a gondolat már a reformpedagógia első szakaszában Mária Montessori pedagógia koncepciójában is fontos szerepet kapott (Németh, 1996) (Mogyorósi & Virág, 2015). Az ÓNOAP az óvodai tanulás alábbi lehetséges formáit különíti el:

„az utánzásos minta- és modellkövetéses magatartás- és viselkedéstanulás, szokások alakítása, a spontán játékos tapasztalatszerzés; a játékos, cselekvéses tanulás; a gyermeki kérdésekre, válaszokra épülő ismeretszerzés; az óvodapedagógus által irányított megfigyelés, tapasztalatszerzés, felfedezés; a gyakorlati problémamegoldás.”¹⁴

A tanulást az óvodapedagógus irányítja. A tevékenységek tervezésekor nagyon fontos a jól átgondolt pedagógiai tervezés, a konkrét szervezési mozzanatok, az együttműködés a gyerekekkel, valamint a fejlesztő értékelés.

3. Alsó tagozat

3.1 Életkori sajátosságok

A gyermekek általános iskolai tanulmányainak megkezdése az iskolaérettség elérésétől függ, ami testi, pszichológiai és szociális érettséget egyaránt magába foglal. A tankötelezettségről a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 45. § 2. bekezdése rendelkezik. Ennek értelmében az a gyermek, aki az adott év augusztus 31-ig betölti a 6. életévét, iskolakötelessé válik, tehát megkezdheti tanulmányait az általános iskola első osztályában. A szülő vagy törvényes képviselő az Oktatási Hivatalhoz benyújtott kérvényben kérheti, hogy a gyermek további egy nevelési évig óvodai nevelésben részesülhessen.¹⁵ Amennyiben az óvoda és a szülő közt nézetkülönbség van a kisgyermek beiskolázását illetően, kérelmezni lehet a gyermek iskolaérettségi vizsgálatát, amit a Pedagógiai Szakszolgálat szakemberei végeznek.

Az iskolakezdés sok változást eredményez a gyermek életében. Míg eddig a játék volt a fő tevékenysége, az iskolában ezt a tanulás váltja, amihez szükséges a feladattudat, a kötelességtudat, a szándékos figyelem, az emlékezet, a megfelelő anyanyelvi fejlettség, és a problémamegoldó gondolkodás (Galambos, 2008).

Testi jellemzőiket tekintve a gyermekek az iskolás kor kezdetén nagyon mozgékonyak, és igen aktívak, ugyanakkor még mindig sok pihenésre van szükségük, mert testileg és szellemileg is hamar kimerülnek. A kisiskolások, főként a fiúk, még nem tudják kifogástalanul szabályozni a finommotoros koordinációhoz szükséges izmok működését. Az ujjpercek csontosodása 11–12

¹⁴ 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> Megtekintés: 2020. 10.07.

¹⁵ Oktatási Hivatal, https://www.oktatas.hu/koznevelas/tankotelezettseg/tankotelezettseg_halasztasa Megtekintés: 2020. 10.09.

éves korra fejeződik be, a csontok és az inak könnyebben sérülnek. (Tóth 2002) Az első osztályos gyerekek stabil testsémával rendelkeznek, kialakult az egyik vagy másik oldal dominanciája. A fogváltás már az óvodáskor végén elkezdődik, és rendszerint ebben a szakaszban történik, általában a 10-es évek elejére le is zárul (Estefánné & Hatvani & Taskó, 2015).

Társas kapcsolataikban a gyerekek rokonszenv alapján már jobban megválogatják barátaikat, és viszonylag állandóak a baráti csoportok tagjai. A 6–7 éves kisiskolások azokat tekintik barátaiknak, akikkel együtt játszanak, míg 9–10 éves korukban sokkal inkább azokat, akikkel több időt töltenek, hasonló az érdeklődésük, a képességeik és a személyiségük (Cole & Cole, 2001). Szívesen játszanak szervezett játékokat kis csoportban, a szabályokat nagyon szem előtt tartják. A viták még mindig gyakran előfordulnak, azonban ezek főként verbálisan zajlanak, viszonylag ritka a testi agresszió megnyilvánulása.

Érzelmi téren megállapítható, hogy a kisiskolások nehezen fogadják a kritikát, mert kudarcként élik meg, könnyen megsértődnek, nagy jelentőséggel bír a gyakori dicséret és elismerés. Igyekeznek a pedagógusok kedvében járni, az ő elismerésüket kivívni, mindemellett fontossá válik számukra, hogy a kortárscsoport milyennek látja őket (Tóth, 2002).

A kognitív jellemzők közt meg kell említeni, hogy az alsó tagozatos gyermekek kedvvel tanulnak. Feladatmegoldásaikat, véleményüket szívesen elmondják szóban, gyakran jelentkezik a tanórán. A szabályokhoz nagyon ragaszkodnak, így „árulkodnak” társaikra, akik ezeket nem tartják be (Tóth, 2002). A kisiskolás gyermek rövid ideig képes koncentrálni és figyelme nagyon könnyen megzavarható, 5–7 éves korban kb. 15 percig, idővel ez természetesen fejlődik, 7–10 éveskorukra kb. 20 percig képes egyfolytában összpontosítani, és emlékezete egyre logikusabbá válik (Estefánné & Hatvani & Taskó, 2015).

3.2 Pedagógiai elvárások, tevékenységrendszerek, folyamatok

Az *iskolaérettség*, mint láttuk, függ a gyermek biológiai, pszichés, intellektuális és szociális fejlettségi szintjéről. A magyar kontextusban az iskolakezdés megítéléséhez az iskolaérettséget társítjuk, addig a német szakirodalom (Griebel & Minsel, 2007) (Griebel & Niesel, 2013) elavultnak tartja az „iskolaérettség” „Schulreife” terminológia használatát, helyette sokkal inkább az „iskolakészség” „Schulfähigkeit” alkalmazását javasolja. Azzal az indokkal, hogy itt sokkal inkább annak a megállapításáról van szó, képes-e, kész-e a gyermek arra, hogy iskolába menjen? Ennek a megítéléséhez ebben az értelmezésben is beletartoznak a kognitív, testi, szociális területek képességei (Griebel & Niesel, 2013: 150).

Az óvodából az iskolába való átmenet sok gyermek és család életében nagy kihívást jelent, a gyermekek eredményes iskolakezdésének segítése és támogatása kiemelten fontos feladat. Az átmenet jelenségével a nemzetközi szakirodalom is foglalkozik (Józsa & Barrett, 2018) (Ahtola et al., 2011), a gyerekek, a pedagógusok (Lingenauber & Niebelschütz, 2010), a szülők (Griebel, 2010), és az intézmények (Kammermeyer, 2010) szempontjaiból járják körbe a témát, és fogalmaznak meg jó gyakorlatokat.¹⁶

Az általános iskolában folyó oktatás tartalmát Magyarországon a *Nemzeti alaptanterv* (Nat) határozza meg, melynek legújabb változata, a Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról 2020. január 30-án lépett életbe.¹⁷ A tanterv I.1.2 pontja megfogalmazza az iskolai tanulási tevékenység legfőbb célját: „Az aktív tanulás a tanulónak a tanulási tevékenységekben történő részvételét hangsúlyozza. A tanulási tevékenység legfőbb célja olyan tanulói kompetenciák fejlesztése, amelyek lehetővé teszik az ismereteknek különböző helyzetekben történő kreatív alkalmazását. A tevékenységekre épülő tanulásszervezési formák segítik a tanulót a tanulási eredmények által kijelölt ismeretek megszerzésében, és ezen keresztül a kompetenciák fejlesztésében.”¹⁸ Felhívja a figyelmet az egységességre, a differenciálásra, és megfogalmazza a módszertani alapelveket.

Alsó tagozatba lépéskor az iskolai tanulási környezetben nagy hangsúlyt kap a *differenciált tanulásszervezés*, melynek során a pedagógus a tanulási-tanítási folyamatot olyan módon szervezi és irányítja, ami biztosítja a tanulók egyéni sajátosságaihoz, jellemzőihez való igazodást. A differenciálás fontos pedagógiai funkciója, hogy az eltérő személyiségvonású, fejlettségű tanulókat egyaránt eljuttassa egy bizonyos egységes műveltségi alapszinthez, miközben tevékenységrendszerében és a nevelési folyamatban törekszik az egyén belső feltételeinek megfelelő maximális fejlesztésére. Kiemelt jelentőséggel bír, hogy a tanítási folyamat ilyen irányú szervezése minden tanuló számára biztosítja a sikerélmény elérését kisiskolás korban, és segít abban, hogy pozitív beállítódás alakul ki a tanuláshoz (M. Nádas, 2010.b).

Kisiskolás korban szem előtt kell tartani, hogy a tanulási mozzanatok között iktasson be a pedagógus pihenő szakaszokat, valamint mozgásos tevékenységeket is. Legyen tekintettel a gyermekek eltérő adottságaira, és ennek megfelelően válassza ki a tanulásszervezési módokat,

¹⁶ A témáról lásd még: Józsa-Hricsovinyi (2011), Golyán (2013), Vágó (2005), Illés - Kende (2007), Vojnitsné-Zilahiné (2008).

¹⁷ <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/02/nat2020-5-2020.-korm.-rendelet.pdf> Megtekintés: 2020. 10.09.

¹⁸ <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/02/nat2020-5-2020.-korm.-rendelet.pdf> Megtekintés: 2020. 10.09.

oktatási stratégiákat. A mozgásos, játékos csoportos feladatok során érdemes a csoporttagokat cserélni, ami lehetőséget nyújt a gyerekeknek egymás jobb megismeréséhez is.

A gyerekeket 6–10 éves koruk között általában minden érdekli, ami a világban jelen van. A tanulási érdeklődés kezdetben nem differenciálódik, azaz a kisdíák az első két osztályban még minden tantárgyat szívesen tanul, majd ez később fokozatosan átalakul, ami nagymértékben függ a gyerek siker- és kudarcélményeitől, valamint a képességeitől.

A *tanulói teljesítménymérésben* ebben az időszakban hangsúlyozottan a *szöveges értékelés* alkalmazása javasolt, azon belül is az egyéni teljesítményhez mért személyre szabott szöveges értékelés. A pedagógus ennek során kiemeli a kisdíák erősségeit, valamint azokat a területeket, ahol lemaradást észlel (Lénárd & Rapos, 2009). A szöveges értékelés elkészítése kétségtelenül időigényesebb, mint az osztályozás, ugyanakkor árnyaltabban képes kifejezni az adott területen a tanulásban való előrehaladást, differenciáltan mutat rá a hibákra, és konkrét javaslatokat fogalmazhat meg a továbbhaladás és a fejlődés iránya tekintetében. Alkalmazása esetén ügyelni kell rá, hogy személyre szóló és ösztönző jellegű legyen, alakítsa a helyes önértékelést, segítse a reális önismeretet, tudjon megerősítő, korrigáló, fejlesztő szerepet betölteni, és konkrét, egyénre szabott javaslatokkal jelölje meg a továbblépés útját és módját (Virág, 2018).

Az *oktatásszervezési módok és munkaformák* közül a hagyományos frontális munka, egyéni munka és párban folyó tanulás mellett a kooperatív tanulásszervezés és a projektmunka is eredményesen alkalmazható. A *kooperatív tanulásszervezés* (Kagan, 2001) során a kooperatív tanulás alapegysége a 4–6 fős tanulócsoport, melyben a csoportokat heterogén módon javasolt összeállítani. Lehetséges azonban véletlenszerűen, szimpátia alapján, teljesítmény szerint vagy éppenséggel a peremhelyzetben lévő tanulók érdekeit szem előtt tartva is csoportba rendezni a tanulókat. Eredetileg a lemaradó tanulók felzárkóztatásának lehetőségét látták a módszer alkalmazásában. A kooperatív csoportmunkában a tagok egymásra vannak utalva, mindenkinek éreznie kell, hogy a közös cél érdekében dolgoznak. Ahhoz, hogy csoportszinten hatékonyan tevékenykedjenek, a munkát meg kell osztaniuk. Eközben folyamatosan figyelniük is kell egymás teljesítményét, hiszen csak így lehet biztosítani, hogy mindenki elvégezze a rá bízott feladatot. Az egymásra utaltság során nő a tanulók kommunikatív és érdekérvényesítő képessége, valamint hatékonyabbá válnak kapcsolatkezelési és csoportkezelési technikáik (Virág, 2014). A feladatok kiosztását szerepkártyák segítségével irányíthatja a pedagógus. A kooperatív tanulás előnye, az adaptivitás, a szociális tanulás, a kooperáció, és a motiváció. Alkalmazása kétségtelenül idő- és munkaigényes, mivel a pedagógus körültekintő tervezését és a feladatok célzott előkészítését,

kiosztását követeli meg. Ezen kívül felborítja a tanítás hagyományos kereteit, mivel a feladatmegoldás közben a gyerekek mozognak. A pedagógus szerepe az órán a megfigyelés, készenlét, és beavatkozás.

4. Felső tagozat

4.1 Életkori sajátosságok

Az alsó tagozatból a felső tagozatba történő lépés nagy kihívást jelent a gyermekek számára, bár kétségtelenül nem olyan mértékűt, mint az óvodából iskolába való átmenet. Az eddigi viszonylagos állandó és biztonságot adó környezetet egy sokkal mozgalmasabb és változatosabb tanulási szakasz követi. A tanítók helyett szaktanárok tartják a szakórákat, így az eddigi komplex műveltségterületek helyett differenciáltabb tárgyak kerülnek közvetítésre a tanórák keretében.

A felső tagozat minden tekintetben sok változást hoz magával, mind testi, mind pszichés területeken. Utóbbi nem is esik egybe az 5–8. osztály kijelölt korszakhatáraival, mivel a prepubertás vagy kiskamasz kor a 10–12 éveseket, a pubertás vagy serdülőkor a 12–16/17 éves korúakat foglalja magában (József, 2011).

A perpubertás kor átlagosan két évet ölel fel (Mönks & Knoers, 1998), ez jelenti a gyermekkor és a serdülőkor közti átmenetet. Ebben az időszakban kezdődnek el a másodlagos nemi jellegeket előidéző fiziológiai folyamatok. A lányok növekedése gyorsabb, mint a fiúké. A kiskamaszok teste arányos, mozgásuk koordinált. Megtörténik az átpártolás, azaz csökken a szülők és a pedagógusok tekintélye, és a kortárs csoportok veszik át a referenciacsoport szerepét. A kiskamasz kor a csoportalakítás időszaka, ahol a kortárs csoportok jellemzően egyneműek (Jávorszky, 2009).

A serdülőkorban a gyerekek jelentős testi, pszichoszociális és kognitív változáson mennek keresztül, ami nagyon megterheli a fiatalokat. A testi változások közül a legjelentősebb a másodlagos nemi jellegek megjelenése és a nemi érése. A testalkat fokozatosan elveszíti gyermeki jellegét, kialakul a felnőttekre jellemző forma, ami miatt a korszakot a „második alakváltozás” időszakának tekintik. Elsőként felgyorsul a testi növekedés, ami miatt esetlenül válhat a serdülő mozgása. A gyors testi növekedés következménye a megnövekedett alvás- és pihenésigény, az ún. élettani lustaság. Felborul a korábban kialakult testséma, a serdülők többsége sokszor elégedetlen a fizikai változásokkal, testüket gyakorta összehasonlítják, amiből gyakran önbizalomhiány és önértékelési probléma fakad. A testi átalakulások hormonális változásokat is magukban foglalnak, ami a viselkedésre is kihat, vakmerőbbé,

kockázatvállalóbbakká válhatnak a fiúk, és gyakoribbak a dühkitörések, agresszív megnyilvánulások, az érzelmi kontrollproblémák (Cole & Cole, 2001).

A serdülők gondolkodását a formális műveletek szakasza jellemzi, képesek az információk felbontására, struktúrába szervezésre. Ekkor alakul ki a kritikai gondolkodás, a kamasz sokat vitatkozik, érvel. Az erkölcsi fejlődéshez hozzájárulnak a gondolkodásban végbement változások, az erkölcsi szabályokat a serdülő megérti és elfogadja, valamint képes azok betartására. A kortárskapcsolatok még fontosabbá válnak, amivel egyidejűleg a serdülő érzelmileg leválik a szülőről (Jávorszky, 2009).

A prepubertás és a pubertáskor a tanulás átalakulásában nagy jelentőséggel bír, főként a gondolkodás fejlődésében végbemenő minőségi változás miatt. A tanulás és emlékezés tekintetében 9 éves kor körül történik nagy változás, amikor megnő az emlékezet terjedelme, gyarapszik a szóbeli absztrakt emlékezés aránya, illetve az emlékezés minden formája tartósabbá, átfogóbbá válik. Mindezek következtében a serdülőkorra kialakul az értelmes tanulás magas szintje. Azonban ennek ellenére a tanulást egyenletlenség jellemzi, azaz a diák a számára érdekes anyagot megtanulja, az érdektelen tartalmakat viszont elhanyagolja. A tanulás módszertani támogatását a lényegkiemelés, az összefüggések felismerésének fejlesztésével, az összetett tanulási technikák megtanításával – jegyzetelés, vázlat, ábrák, táblázatok, készítése – tudja a pedagógus segíteni (Héjja-Nagy & Dávid & Mester, 2015).

4.2 Pedagógiai elvárások, tevékenységrendszerek, folyamatok

A Nat meghatározza az eredményes tanulás támogatásának az elveit. A tanulási környezet vonatkozásában az alábbiakat rendeli el: „A tanulás közvetlen helyszínéként használt helyiségeket (kiemelten osztálytermeket) lehetőség szerint úgy kell biztosítani, hogy a különböző tanulásszervezési eljárások alkalmazásához a berendezések rugalmasan és gyorsan átalakíthatók legyenek, illeszkedjenek az osztályba járó tanulók korosztályi és egyéni szükségleteihez, valamint nyugodt, biztonságos és támogató tanulási környezetet teremtsenek valamennyi tanuló számára. Lehetőség szerint biztosítani kell, hogy a tanulók a foglalkozásokon IKT és digitális eszközöket (számítógép, más iskolai vagy saját eszköz), internetkapcsolatot és prezentációs eszközöket vehessenek igénybe, valamint hozzáférhetővé váljanak a hagyományos iskolai és az elektronikus könyvtárak egyaránt.” (Nat, 2020)¹⁹

Kiemeli továbbá, hogy elengedhetetlen a *tanulók tanulási tevékenységeiben való aktív részvétele*, aminek érdekében a pedagógusoknak javasolt a *tevékenységközpontú*

¹⁹ <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/02/nat2020-5-2020.-korm.-rendelet.pdf> Megtekintés: 2020.10.10.

tanulásszervezési formák, a differenciált egyéni munka, a párban vagy csoportban végzett kutatásalapú, felfedező, tevékeny és jól szervezett, együttműködő tanulás támogatása és alkalmazása, ami hozzájárul a korszerű tanulási környezet megteremtéséhez.

Az I.1.2 pontban hangsúlyosan megjeleníti a tanulóval szemben támasztott elvárások egyértelmű közlését, valamint az igazságosság, az esélyteremtés és a méltányosság alapelveinek a figyelembe vételét az értékelésben.

A tanárnak munkája során a tanításban az *oktatás célközpontú stratégiái* közül javasolt a gyermekek életkora és a tantárgy függvényében mind az öt stratégia – információ tanítása bemutatás segítségével, fogalomtanítás magyarázat és megbeszélés segítségével, készségtanítás direkt oktatás segítségével, szociális és tanulási készségek tanítása kooperatív tanulás segítségével, gondolkodás fejlesztése felfedező tanulás segítségével – alkalmazásával, valamint a *szabályozáselméleti stratégiák* közül az adaptív oktatás megvalósítása (Falus, 2003) (Virág, 2014).

Az *adaptív oktatás* gondolatrendszerét egyéni és csoportos szervezési módoknál alkalmazzák, de a konstruktivista tanulásfelfogásban is megerősítették és igazolták. Amennyiben a tanulás a tanuló korábbi konstruktumainak, tudásának, képességeinek és nézeteinek a függvénye, akkor a tanári eljárásokat és a tanulás feltételeit is a tanuló sajátosságainak megfelelően kell alakítani (M. Nádas, 2010a) (Virág, 2014). A *felfedező tanulás* módszerei közül különösen a *vita*, a *projektmódszer*, valamint az irányított kísérletezés lehet eredményes ebben a tanulói életkorban.

Felső tagozatban a tanulási–tanítási folyamat közben nagy jelentősége van az értékelésben a *formatív értékelésnek*, azaz rendkívül fontos a folyamat közben a tanulási sikerek megerősítése, valamint a hibák és nehézségek differenciált feltárása, és ezek alapján korrekció a célok, tartalom és folyamat területén (Golnhofer, 2003) (Virág, 2018).

A felső tagozatban egyértelműen megmutatkozik a gyerekek egyéni érdeklődése, aminek megfelelően alakítják ki egyéni tanulási útjukat a középiskola felé.

5. Középiskola

5.1 Életkori sajátosságok

A középiskola választása már mindenképpen tükrözi a tanuló érdeklődését, illetve továbbtanulási, pályaválasztási céljait, és a központi felvételi vizsgákat követően már egy szelekciós folyamatot követően kezd meg tanulmányait a választott intézményben.

A tanuló tízes éveinek a közepére jellemző, hogy képessé válik kívülről szemlélni saját magát, ahogyan mások láthatják őt. Középiskolás korra kialakul az identitás, az önazonosság, azaz a diák egy egységes integrált képpel rendelkezik önmagáról. Tisztában van saját magával, tudja, mit akar az életben, mi a lényeges és lényegtelen a számára (Estefánné & Hatvani & Taskó, 2015).

Középiskolás korra a tanulók többsége testileg éretté válik, a lányok elérik a végleges testmagasságukat, a fiúk közül néhányan érettségi után is növekednek. A baráti kapcsolatok még mindig nagyon fontosak, az aktuális tevékenységek esetén a kortárs csoport a meghatározó, ugyanakkor a távlati tervek (pályaválasztás, értékorientáció) vonatkozásában a szülői hatások érvényesülnek. A kognitív képességeket illetően a középiskolás diákok birtokában vannak a formális gondolkodásnak, noha nem mindig alkalmazzák. Képesek bonyolult összefüggések feltárására, hipotézisek megfogalmazására, beválásuk ellenőrzésére, bár sok esetben csak akkor teszik meg, ha rászorítják őket. Az is tapasztalható továbbá, hogy a diákok a formális gondolkodásbirtokában saját elméleteket hoznak létre (Tóth, 2002).

5.2 Pedagógiai elvárások, tevékenységrendszerek, folyamatok

A középiskolák elnevezése Magyarországon a 2016. IX.1-től hatályos 2015. évi LXV. törvény a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény módosításáról értelmében néhány esetben megváltozott.²⁰ A gimnáziumok megmaradtak, azonban a korábbi szakközépiskola elnevezés helyett a *szakgimnázium* került bevezetésre (12. § (1), melynek feladatát a szakmai érettségire és az ehhez kapcsolódó szakképesítés megszerzésére, a szakirányú felsőfokú iskolai továbbtanulásra, valamint a szakirányú munkába állásra való felkészítésben jelölte ki. A *szakközépiskola* első 3 évfolyama a módosítás értelmében a korábbi szakmunkásképző iskolának feleltethető meg, azaz az adott szakképesítés megszerzéséhez szükséges közismereti képzést, valamint szakmai elméleti és gyakorlati oktatást magában foglaló szakképzési szakasz. (13.§. (1.) a.) Ez a struktúra a szakképzésről szóló 2019. évi LXXX. törvény értelmében²¹ 2020-tól ismét megváltozott, a szakgimnáziumokat felmenő rendszerben az ötévfolyamos technikum váltja fel, ami érettségit és technikus szintű szakképesítést nyújt.

²⁰ 2015. évi LXV. törvény a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény módosításáról
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1500065.TV×hift=20160901&txtreferer=00000003.TXT> Megtekintés: 2020.10.15.

²¹ Hatályba lépés: 2020. január 1. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1900080.tv> Megtekintés: 2021.03. 12.

A szakképzésben és gimnáziumi képzésben az egyes tárgyak tartalmát a 2020-as Naphoz illeszkedő tartalmi szabályozók, a speciális *kerettantervek* határozzák meg.²² A középiskolások figyelme a pályaválasztásra, a továbbtanulásra irányul, tanulásukat a céltudatosság jellemzi. Nagy jelentőséggel bír ebben az időszakban a tantárgyspecifikus tanulási technikák gyakorlása, és a középiskolás időszak végére hatékony tanulási stratégiák kialakítása, valamint a tanulás tervezése, az időbeosztás, a tanulásra vonatkozó metakogníció fejlesztése (Héjja-Nagy & Dávid & Mester, 2015).

A *tanulásszervezési módok*nál a hagyományos szervezési módok mellett a különböző országos csapatversenyekre való készülés során eredményes lehet a projektmunka, a kooperatív tanulásszervezés, azonban az érettségi felé közeledve hangsúlyossá válik az egyéni tanulás jelentősége is.

A projekt pedagógiai kontextusban igen összetetten értelmezhető, magában foglal szemléletet, oktatást, tanulást, módszert, oktatási stratégiát, tanulásszervezési formát (Radnóti, 2008). A szakirodalomban használt *projektpedagógia* kifejezés komplexen értelmezi a pedagógiát, a projektmódszer elnevezés sokkal inkább a tanítási stratégia és tanulásszervezés oldaláról közelíti meg. Találkozhatunk még a projektoktatás kifejezéssel, ami az intézményes keretek közti megvalósulás szempontjára irányítja a figyelmet.

A projekt alatt a pedagógiában olyan tanulásszervezési formákat értünk, ami során a tanulók belső indítatásból valamilyen produktum, termék létrehozása érdekében közösen dolgoznak. A projektoktatás elméleti alapjaként a konstruktivista pedagógiai megközelítés szolgálhat. A projektek tervezésében, kivitelezésében és értékelésében is meghatározó a kooperativitás (Virág, 2014).

A *projektmódszer* alapvetően csoportos tevékenységet feltételez, azonban a csoporttagok egyéni érdeklődésüknek, előzetes tudásuknak megfelelően vesznek részt a folyamatban, azaz individualizált munkára is szükség van. A választott témák életszerűek és komplexek, a projektekben a tanulók aktívan, a folyamat minden fázisában felelős személyként vesznek részt, döntési jogaik vannak és vállalják az ezzel járó felelősséget. A projektekben kiemelkedő a szociális tanulás jelentősége. A közös feladat megoldása során a csoportokon belül megjelenik a felelősségvállalás, az együttműködés, a kulturált vitatkozás, a konfliktusok kezelése, az érdekek egyeztetése (M. Nádas, 2010a).

A csoport mérete változó lehet a projekt során; részt vehet benne az egész osztály, illetve kisebb csoportok egyaránt. A projektoktatásban átalakul a pedagógus szerepe. A tanár a

²² https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat Megtekintés: 2020. 10.11.

háttérből végez szervezői és tanácsadói feladatokat és nem vezérli vagy szabályozza a tanulási folyamatot. Ez a közvetlenebb és kötetlenebb forma lehetővé teszi, hogy mind a diákok, mind a tanárok jobban megismerjék egymást. A projektek időtartama változó, a szakirodalom megkülönböztet rövidtávú (1–2 napos), középtávú (1–2 hetes) és hosszú távú (több hetes) projekteket. A projektek klasszifikálására több aspektusból is vállalkozik a szakirodalom. A területeit tekintve megkülönböztetünk *technikai, művészeti, környezeti nevelési, gazdaságismereti és kutatási projekteket* (M. Nádas, 2010a) (Virág, 2014).

A projekt gyakran átlépi az osztálykereteket, és sokszor interdiszciplinaritásából fakadóan a tantárgyi kereteket is. A folyamat során a tudás és ismeret elemek közt többértű kapcsolat alakul ki, az ismeret a gyakorlati tevékenység során alkalmazható tudássá alakul. Középiskolás korosztály esetén az országokon átívelő környezeti nevelési vagy kutatási projektek is gyakoriak.

A tanítási-tanulási folyamatban különösen a homogén érdeklődési körű tanulói csoportokban a *pedagógiai értékelés* területén nagyon fontos mind a diagnosztikus, mind a formatív és a szummatív értékelés megfelelő alkalmazása, ezzel is támogatva a tanulók egyéni tanulási útjait. A *diagnosztikus értékelés* vagy más néven helyzetfeltáró értékelés célja a diákok előzetes tudásának megismerése és információk szerzése arról, hogy milyen tudással kezdik az oktatás adott szakaszát. A diagnosztikus értékelésnek a tanulásban betöltött szerep kontextusában különösen a középiskola első évfolyamán van jelentősége. A különböző általános iskolából érkező diákok esetén fontos információkat szolgáltat a szaktárgy pedagógusának arról, milyen tanulási előfeltételekkel, kondíciókkal érkeztek a diákok a szaktárgyat illetően, és ezt kiindulási alapnak tekintve tervezi meg a tanulási folyamat következő lépéseit. A *formatív*, vagy más néven segítő értékelésről már volt szó a korábbiakban, azonban a középiskolában is fontos szerepet tölt be a tanulási sikerek megerősítésében, és a hiányosságok, hibák differenciált feltárásában, segítve ezzel a tanulók eredményes továbbhaladását a célok függvényében. A *szummatív*, más néven összegző, lezáró, minősítő értékelés célja egy oktatási szakasz vagy egység lezárása. (Golnhofer, 2003). A diákot teljesítménye alapján kategóriákba sorolják és minősítik, így a szummatív értékelés erős szelektáló és szűrő funkcióval bír. A minősítő értékelésénél igen fontos, hogy objektív, hiteles és megbízható legyen (Virág, 2018), hisz a továbbhaladásban releváns szerepet tölt be, valamint továbbtanulási szelekciós funkciója van, így a pályaorientáció eszközeként is tekinthetjük, akár a közép, akár az emeltszintű, vagy a szakmai érettségi vizsgára gondolunk.

6. A felsőoktatás

6.1 Életkori sajátosságok

A felsőoktatásban megjelenő fiatalok az ifjúkor elején kezdik meg tanulmányaikat. A fejlődéslélektani szakirodalmak az ifjúkor és a felnőttkor meghatározásában eltérő korszakhatárokat jelölnek meg (Mönks–Knoers, 1998) (Vajda, 1999). Akár átmeneti állomásként értelmezzük, akár a felnőttkor kezdetét látjuk benne, az minden esetben egyértelmű, hogy a serdülőkor biológiai fejlődése befejeződik, és az egyén a serdülőkor pszichés nehézségein túljut. Az ifjúkor végének meghatározásában egyetértünk azzal a megközelítéssel, miszerint az ifjúkor befejeződése nem határozható meg egyértelműen, és a felső határa változik az iskolázottság és a társadalmi környezet függvényében (József, 2011).

A felsőfokú tanulmányokat folytató hallgatók összetétele több szempontból is heterogén lehet még a nyilvánvalóan egy típusú képzést választó fiatalok esetén is, mivel ide sorolhatók a közvetlenül érettségi után vagy rövidebb kihagyással egyetemre jelentkezők, a nem közvetlenül érettségi után, első diplomát szerzők, akik néhány év vagy akár évtized után jelentkeztek a felsőoktatásba, valamint a már többedik diplomáját megszerezni szándékozó hallgató akár nappali, akár a levelező tagozatos képzésben. Nyilvánvaló különbségek mutatkoznak meg a tekintetben is, hogy mennyi élettapasztalattal rendelkeznek a hallgatók, dolgoznak-e a tanulmányaik mellett, esetleg már családsként vágta bele a képzésbe. A felsőoktatásban résztvevő hallgatók tovább differenciálhatók (Simándi, 2018), azonban jelen írás az ifjú és fiatal felnőtt hallgatók sajátosságaira tér ki.

A hallgatók heterogén összetételéből fakadóan olyanok is vannak a képzésben, akik igénylik a támogató tanulási környezet biztosítását, ami figyelembe veszik az eltérő tanulási szükségleteiket (Kopp, 2013). A felsőfokú tanulmányokhoz szükséges készségek, képességek, mint a kritikus és logikus gondolkodás, az önszabályozó tanulás hozzájárulhatnak a hallgató sikeres tanulmányaihoz.

A hallgatók tanulási motivációi között négy jellegzetes mintázat azonosítható: a szakmai (a megszerzett képesítés elismertsége), az akadémikus (akadémiai karrier), a személyes (önfejlesztés, kihívások) és a szociális (sportolási és társas tevékenységek lehetősége) orientáció. A tanulási stílusok vizsgálata során az értelmezésre, az alkalmazásra, a reprodukcióra irányuló, illetve a nem irányított típust különböztethető meg (Kálmán, 2013).

A fiatalok nagyban építenek előzetes tudásukra, a képzés során ezt aktivizálják, és ennek következtében az újabb ismereteket sokféleképpen értelmezhetik (Arnold & Siebert, 2006). A

konstruktivista elmélet a tanulási folyamatot a tudás konstruálásának, vagyis egy aktív folyamatnak tekinti, mely során az egyén a meglévő és rendszerekbe szervezett ismeretei segítségével értelmezi az új információt (Nahalka, 2002). A hallgatók önszabályozó tanulásának fontos jellemzője, hogy a tanulás a tanulók által kezdeményezett, akik végig kitartást mutatnak egy feladat elvégzése mellett. A hallgatók önállóak, hatékony tanulási stratégiákat alkalmaznak, reflektíven tanulnak, kialakult az érdeklődésük, kellő önismerettel és a tanulás iránt pozitív attitűddel rendelkeznek (Simándi, 2018). A felsőoktatásban tanulók önszabályozó tanulása aktív és konstruktív folyamat, ami során a hallgatók kijelölik tanulási céljaikat. A tanulás sikeressége nagymértékben függ attól, hogy milyen tanulási stratégiákat alkalmaznak, hogyan tervezik és valósítják meg a tanulási tevékenységet (Molnár, 2002).

6.2 Felsőoktatás-pedagógiai elvárások, tevékenységrendszerek, folyamatok

A felsőoktatásban az oktatás és tanulástámogatás tanulásközpontú megközelítése úgy értelmezi, hogy az oktatási folyamat minden fázisában (a tervezésben, a szervezésben, a megvalósításban és az értékelésben) a hallgatók tanulási tevékenysége áll a középpontban. A tanítás során az egyes tevékenységeket a hallgatók is befolyásolhatják, a tanár pedig lehetőséget biztosít az egyéni és a közös tanuláshoz, és támogatja a képességek fejlesztését (Kopp, 2013). A felsőoktatásban a hallgatók tanulásának támogatása és lemorzsolódásának megelőzése érdekében javasolt a tanulás- és tanulóközpontú oktatás megvalósítása, melynek alapjait az egyéni élettapasztalatnak és az előzetes tudásnak a képzésbe való beépítése, a tanulás aktív, tevékenységalapú, konstruktív folyamata; a gyakorlatorientált képzés, a rugalmas és változatos tanulásszervezés, a folyamatos és személyes visszajelzés, a tanulási út áttekinthetősége és az állomások kapcsolódása képezik (Setényi, 2009). Az emlékezés az ifjúkorban éri el maximális teljesítményét (Héjja-Nagy & Dávid & Mester, 2015).

A felsőoktatásban folyó munka tervezését alapvetően az adott képzés *képzési és kimeneti követelményeiben* rögzített tartalmak, valamint az adott intézmény akkreditált képzési dokumentuma határozza meg. A *tervezés* fontos szempontja a rendelkezésre álló időkeret, azaz az adott tárgyat hány félév során, milyen időkeretben és hány órában tanulják a hallgatók. Tekintettel kell lenni továbbá arra, hogy nappali vagy levelező tagozatos oktatás tervezéséről van-e szó, illetve kontakt órán, online vagy virtuális környezetben valósul meg a folyamat. A tervezésnél további fontos szempontok: a kurzus célja, az adott tudomány sajátosságai, a hallgatók tanulási feltételei, a külső feltételek sajátosságai, az oktató adottságai (személyisége, felkészültsége, módszertani kultúrája), a rendelkezésre álló idő.

Az oktatás szervezési módjai, munkaformái és módszerei kiválasztásánál figyelembe kell venni a kurzus jellegét, a hallgatók létszámát, felkészültségét, a témával kapcsolatos előzetes ismereteit és a rendelkezésre álló időre. Az előadások alkalmával az előadóközpontú módszerek, az előadás, a magyarázat, a szemléltetés és a kiselőadás kerülnek előtérbe, ugyanakkor a 21. század a korábban merev módszertani előírások lazulnak, és az előadások is interaktívabbá válnak.

A résztvevő központú módszerek alkalmazásának lehetőségeit erőteljesen megszabja a képzés jellege. Célravezető lehet a szituációs módszerek, a vita a projekt, a kooperatív oktatás, és a tréning adekvát alkalmazása.

Az értékelés felsőoktatási sajátossága, hogy a hallgató az adott kurzust csupán meghatározott ideig, általában egy, esetenként két szemeszter során látogatja. Ennek következtében mind az oktató, mind a hallgató számára kevesebb idő áll rendelkezésre, hogy megtalálják a hallgató egyéni tanulási sajátosságaihoz, képességeihez leginkább illeszkedő értékelési módot. A helyzetet nehezíti a helyzetet, hogy a hallgatók előzetes tudásáról az egyetemi oktató nem rendelkezik információkkal, valamint nem kíséri figyelemmel a hallgató tanulási folyamatát a képzési idő egésze alatt, mivel rendszerint csak a tárgya tanításakor találkozik vele. Ez különösen az értékelés fejlesztő funkciójának megvalósítása elé gördít akadályt. Az értékelés felsőoktatásban tapasztalható jellegzetességei új megoldásokat és válaszokat keresnek (Virág, 2018).

A felsőoktatásban a diagnosztikus, a formatív, és a szummatív értékelés egyaránt szükséges, a viszonyítás aspektusából megközelítve pedig elsősorban a kritériumorientált értékelés kerül megvalósításra. A diagnosztikus értékelés, amennyiben megvalósul, többnyire a hallgató egyetemi tanulmányainak kezdeti kurzusaira jellemző. A *formatív értékelés* alkalmazása a tanulási folyamat közben az órán ad visszajelzést a hallgatóknak és az oktatóknak a tanulás eredményességéről, lehetőséget nyújtva a hallgatók reflektív gondolkodásának (Mogyorósi, 2018) és metakogníciójának fejlődésére (Bábosik, 2012) (Kopp, 2013). A formáló–segítő értékelés egyik lehetőségeként Bábosik (2012) a felsőoktatásban vizsga-előkészítő tréningeket javasol. Bábosik a vizsga-előkészítő tréningek előnyeit abban látja, hogy rávilágít az esetleges jegyzetelési hibákra, félreértésekre, és korrigálni lehet azokat, segítve ezzel is a vizsgára történő eredményes felkészülést. A tréningen az oktató a tanulási és a felkészülési folyamat segítőjeként van jelen.

A különböző értékelési filozófiákat átgondolva a felsőoktatásban a *kooperatív értékelési szemlélet* alkalmazása javasolt. A kooperatív értékelési filozófia a munkáért viselt közös felelősségből indul ki. A tanulási folyamatot olyan együttes munkaként értelmezi, amiben a

hallgató is felelős saját magáért. A teljesítmény egy közös produktum, ahol nem válik szét élesen az értékelő és az értékelt szerepköre (Buda, 2011). Fontos sajátossága, hogy nem egyszerűen csak a hallgató teljesítményét értékelik, hanem kiterjed a különböző tanári tevékenységekre is, úgymint felkészültség, módszertani jártasság stb. További hangsúlyos eleme, hogy a hallgató is bevonódik az értékelés folyamatába, azaz részt vehet a célok meghatározásában (akár a követelmények, az értékelés aspektusainak meghatározásában is), a közös tevékenységek kidolgozásában, illetve magában az értékelés konkrét végrehajtásában (Virág, 2018).

A felsőoktatásban valós probléma, hogy a hallgatói teljesítményeket többnyire *szummatívan* értékelik, azaz a szakasz végén kapnak összegző értékelést, mely egyben a minősítést is magában foglalja. Ez kétségtelenül eleget tesz a szelekciós funkciónak, ugyanakkor a kurzus résztvevői számára a tanulási folyamat közben nem történik visszacsatolás, és jellegéből fakadóan nem hordozza magában az esetleges hibák és hiányosságok differenciált feltárását korrigálását fejlesztését.

Mivel a felsőoktatásban több területen is jelentős a hallgatói lemorzsolódás, egyértelmű a feladat, hogy a hallgatóknak folyamatos visszajelzést kell nyújtani a tanulási eredményességükről. A fejlesztő értékelés lehetőségét jelenthetik az *értékelő megbeszélések*. A komplex értékelő megbeszélés több fázisból áll; az önértékelést a csoport véleményének meghallgatása követi, természetesen építő jelleggel, a támogató légkör megteremtésével, majd végül a tanár értékeli a teljesítményeket. Ez hozzásegítheti a hallgatókat a reális önértékelés kialakításához.

Online kurzusok esetében az elektronikus tanulási környezet nyújt lehetőséget a hallgatók számára egymás munkájának megosztására, értékelésére. A felsőoktatásban egyre elterjedtebb az *elektronikus portfólió* használata. A portfólió támogatja a hallgató tanulási folyamatát és az értékelésben is fontos szerepe van. A munkaportfólió ösztönzi a hallgatókat tanulásuk tudatos megtervezésére, átfogó képet ad a képzés során végzett munkáról, és jól tükrözi az egyéni fejlődést (Virág, 2018).

7. Összegzés

A tanulmány áttekintette a formális nevelés színtereire vonatkozóan az adott korszakra vonatkozó jellemzőket, melyek kijelölik a vonatkozó pedagógiai tervezési, szervezési és értékelési fókuszpontokat is. A megváltozott gazdasági, társadalmi, környezeti tényezők, a 21. század impulzusokban bővelkedő világa egyértelműen érzékelhető változásokat indukált a

különböző nevelési szintereken. A tanulás hagyományos szervezése úgy tűnik, sok esetben nem képes megvalósítani a diák bevonódását a tanulási folyamatba, és nem elég a gyermekek természetes kíváncsiságának megtartására. Nyilvánvalónak tűnik, hogy szükség van olyan szemléletre és tanulásszervezési módokra, ami a tanulókat a tudás létrehozásának aktív szereplőjévé teszi. Ahogyan a konstruktivista tanulásfelfogás hangsúlyozza, a gyermekekben a tudás konstruálási folyamatok során alakul ki. A diákok a már általuk birtokolt tudás bázisán hozzák létre az új helyzetben a követelményeknek is megfelelő ismeretet. A tanulási folyamatban tehát a gyermek meglévő tudásának nélkülözhetetlen szerepe van (Nahalka, 2002) (Nahalka, 2013). A tanár fontos feladata olyan tanulási környezet létrehozása, ami a diákok tudáskonstrukciós folyamatait mindinkább elősegíti. A pedagógus munkájában lényeges, hogy a tanítási folyamatban minél több pedagógiai módszert, különböző tevékenységrendszereket alkalmazzon a tanulói sajátosságokhoz igazodva.

Irodalomjegyzék

Ahtola Annarilla et al. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? In: *Early Childhood Research Quarterly* 26. 295–302

Arnold Rolf, Siebert Horst (2006): *Konstruktivistische Erwachsenenbildung*. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 4. 5. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bábosik István (2012). A formáló-segítő értékelés alkalmazása a felsőoktatásban. In: Sárdi Csilla (szerk.). *A felsőoktatás-pedagógia kihívásai a 21. században: Problémák és megoldási javaslatok*. Budapest: Eötvös József Kvk. 201–207.

Buda András (2011). *Értékelési filozófiák és pedagógiai mérés*. Debrecen: Re-pe-t-ha könyvek. Online:

http://repetha.detek.unideb.hu/media/documents/online_rtkelsi_filozfik_s_pedagogiai_mrs.pdf
Megtekintés: 2020.10.01.

Carle Ursula, Wenzel Diana (2007). Vorschulische Bildung im Kindergarten. In: Harring M., Rohlf Carsten, Palentien Christian. (eds)(2007) *Perspektiven der Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-531-90637-9_10.
Megtekintés: 2020.10.08.

Cole Michael, Cole Sheila R. (2001). *Fejlődéslélektan*. Budapest: Osiris Kiadó.

Estefánné Varga Magdolna, Hatvani Andrea – Taskó Tünde (2015). *A tanári tevékenység pszichológiai alapjai*. Eger: Líceum Kiadó.

Európa Bizottság Tanácsának ajánlása a magas színvonalú koragyermekkorai nevelést és gondozást biztosító rendszerekről. https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-high-quality-early-childhood-education-and-care-systems_hu
Megtekintés: 2020.10.04.

Falus Iván (2003). Az oktatás stratégiái és módszerei. In: Falus Iván (szerk.). *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 243–293.

Galambos Katalin (2008). *A fejlődéslélektan és a szocializáció alapjai*. Budapest: Műszaki Kiadó.

Gerő Zsuzsa (1989). Gondolkodásfejlődés kisgyermekkorban. In: Keresztúri Ferencné – Kovásznai Kató (1989) (szerk.). *A gondolkodás fejlődése és fejlesztése óvodáskorban*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó. 22–39.

Gerő Zsuzsa (2005). *Érzelem, fantázia, gondolkodás óvodáskorban*. Budapest: Flaccus.

Golnhofer Erzsébet (2003). *A pedagógiai értékelés*. In: Falus Iván (szerk.) (2003). *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 385–416.

Golyán Szilvia (2013). Válogatás az óvoda-iskola átmenet európai tapasztalataiból. In: *Gyermeknevelés: online tudományos folyóirat* 1. 106–128.

Griebel, Wilfried, Minsel, Beate (2007). Schulfähigkeit – ein Begriff im Wandel. Vom Reifekonzept zum Transitionsansatz. In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* 16–20. Münster: Comenius Institut.

Griebel, Wilfried, Niesel, Renate (2013). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Berlin: Cornelsen.

Griebel, Wilfried (2010). Eltern im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule. In: Diller, Diller, A., Leu, H. R., Rauschenbach, T. (2009). *Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten*.

Héjja-Nagy Katalin, Dávid Mária, Mester Dolli (2015). *Neveléslélektan – egyéni bánásmód*. Eger: Líceum Kiadó.

Illés Anikó, Kende Anna (2007). A rugalmas beiskolázás és az oktatási szakadék összefüggései. In: *Új pedagógiai szemle* 57. évf. 11. sz. 17–41

Jávorszky Edit (2009). *Fejlődépszichológia*. Sopron: Nyugat-Magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar.

Józsa Krisztián, Barrett Karen Caplovitz (2018). Affective and Social Mastery Motivation in Preschool as Predictors of Early School Success: A Longitudinal Study. In: *Early Childhood Research Quarterly* Volume 45 (4) 81–92.

Józsa Krisztián, Hricsovinyi Julianna (2011). A családi háttér szerepe az óvoda – iskola átmenet szelekciós mechanizmusában. In: *Iskolakultúra*. 21. évf. 6–7. szám. Online: <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21152>. Megtekintés: 2020.10.07.

József István (2011). *Fejlődépszichológia*.
http://janus.ttk.pte.hu/tamop/kaposvari_anyag/jozsef_istvan/index.html Megtekintés: 2020.10.10.

Kagan, Spencer (2001). *Kooperatív tanulás*. Budapest: Ökonet.

Kálmán Orsolya (2013). Tanulástámogatás a felsőoktatásban. In: *Felsőoktatási Műhely*. 2. sz. 15–22.

Kammermeyer, Gisela (2010). Persönlichkeitsentwicklung und Leistungsförderung als gemeinsame Aufgaben von Kindergarten und Grundschule. In: Diller, Angelika –Leu, Hans Rudolf – Rauschenbach, Thomas (Hg.). *Wie viel Schule verträgt der Kindergarten?* 153–180. München: DJI-Verlag.

Kerekes Valéria (2012). *A kisgyermekkor pedagógiája*. Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.

Kopp Erika (2013). Tanulásközpontú programfejlesztés. In: *Felsőoktatási Műhely*. 2. sz. 39–56.

Kron, Friedrich (2003). *Pedagógia*. Budapest: Osiris

Krüger, Heinz-Hermann, Grunert, Cathleen (szerk.) (2006). *Wörterbuch Erziehungswissenschaft*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Lénárd Sándor, Rapos Nóra (2009). *Fejlesztő értékelés*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Lingenauber, Sabine, von Niebelschütz, Janina (2010). *Das Übergangsbuch. Kinder, Eltern und Pädagoginnen dokumentieren den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

M. Nádas Mária (2010a.). *A projektoktatás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

M. Nádas Mária (2010b.). *Adaptív nevelés és oktatás*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

Maszler Irén (2002). *Játékpedagógia* Pécs: Comenius kiadó

Mérei Ferenc, V. Binét Ágnes (1997). *Gyermeleléktan*. Budapest: Gondolat–Medicina.

Minkolényi Ilona, Tóth Sándor (2011): *Óvodába készülök*. Debrecen: Zen Kiadó.

Mogyorósi Zsolt, Virág Irén (2015). *Iskola a társadalomban – az iskola társadalma*.

Elektronikus tananyag. Online:

http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/hunline_pedpszi/15_iskola_a_tarsadalomban/.

Megtekintés: 2020.10.07.

Mogyorósi Zsolt (2018). A reflektivitás fogalmi megközelítése és gyakorlata a pedagógiában.

In: Perjés István – Héjja-Nagy Katalin (szerk.) (2018). *Tanulástámogatás a felsőoktatásban*.

Eger: Líceum Kiadó. 72–82. Online: <http://www.eltereader.hu/kiadvanyok/perjes-istvan-hejja-nagy-katalin-tanulastamogatas-a-felsooktatásban-online-mentoralasi-kezikonyv-2>.

Megtekintés: 2020.10.07.

Molnár Éva (2002). Önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. In: *Magyar Pedagógia* 102. évf. 1. szám 63–77.

Mönks, Franz J. – Knoers, Alphons M. P.(1998): *Fejlődéslélektan*. Szentendre: Fitt Image-Ego School.

Nahalka István (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Nahalka István (2013). Konstruktivizmus és nevelés. In: *Neveléstudomány*, 4. sz. 21–33.

Németh András (1996). *A reformpedagógia múltja és jelene*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Piaget, Jean (1973). *Az értelmi fejlődés társadalmi tényezői*. Budapest: Kriterion Kiadó.

Radnóti Katalin (2008). Pedagógiai koncepció. In: Radnóti Katalin (szerk.). *A projektpedagógia mint az integrált nevelés egy lehetséges eszköze*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. 23–61.

Setényi János (2009). Tanulóközpontú felnőttképzés. In: *Magyar Pedagógia* 1. sz. 63–76.

Stöckert Károlyné (2004). A gyermekkép fogalma és értelmezése. In: Jávorné dr. Kolozsváry Judit és mts.: *Hasznos tudnivalók óvodáskorú gyermekekről*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 6–26.

Tóth László (2002). *Pszichológia a tanításban*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó

Vágó Irén (2005). Felfelé terjeszkedő óvodáztatás – stagnáló hozzáférés. In: *Educatio*. 2005/4. sz. 742–760. Online: <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00034/pdf/402.pdf>. Megtekintés: 2020.10.07.

Vajda Zsuzsanna (1999). *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Pécs: Helikon Kiadó.

Virág Irén (2014). *Tanuláselméletek és tanítási-tanulási stratégiák*. Eger: Líceum Kiadó.

Virág Irén (2018). Értékelés a felsőoktatásban – A fejlesztő értékelés lehetőségei. In: Perjés István – Héjja-Nagy Katalin (szerk.) (2018). *Tanulástámogatás a felsőoktatásban*. 82–98. Eger: Líceum Kiadó. Online: <http://www.eltereader.hu/kiadvanyok/perjes-istvan-hejja-nagy-katalin-tanulastamogat-as-a-felsooktatásban-online-mentoralasi-kezikonyv-2>. Megtekintés: 2020.10.07.

Vojnitsné Kereszty, Zsuzsa Zilahiné Gál Katalin (2008). *Az óvoda-iskola átmenet problémái különös tekintettel a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekekre*. Integrációs Pedagógiai Műhely Füzetek 10. Budapest: Educatio.

Rendeletek

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>. Megtekintés: 2020.10.04.

363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor>. Megtekintés: 2020.10.07.

2015. évi LXV. törvény a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény módosításáról
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1500065.TV×hift=20160901&txtreferer=00000003.TXT> Megtekintés: 2020.10.15.

A Kormány 137/2018. (VII. 25.) Korm. rendelete az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról szóló 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról
<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/cbecb91aaa99eec67948809d18a02b6923cc1ef9/megtekintes>. Megtekintés: 2020.10.09.

2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1900080.tv>
Megtekintés: 2021.03. 12.

A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/02/nat2020-5-2020.-korm.-rendelet.pdf>. Megtekintés: 2020.10.09.

A 2020-as NAT-hoz illeszkedő kerettantervek

https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat. Megtekintés: 2020.10.11.

Rövid szakmai életrajz

Virág Irén egyetemi docens munkakörben dolgozik, az Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Intézetének igazgatója, a Pedagógia Tanszék tanszékvezetője. A Pedagógiai Kar Tudományos Bizottságának és TDK Bizottságának tagja, a Pedagógia Tanszék TDK műhelyének vezetője, Az óvoda-iskola átmenet kutatócsoport alapítója, az Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Sectio Paedagogica sorozatának főszerkesztője, a HERA (Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete – Hungarian Educational Research Association) Egri tagszervezetének elnöke. Felsőfokú tanulmányait a Kossuth Lajos Tudományegyetemen végezte, történelem-német szakon. Tudományos fokozatát a Debreceni Egyetem Interdiszciplináris Társadalomtudományok és Bölcsészettudományok Doktori Iskola A nevelés és művelődés társadalmi-történeti összefüggései doktori programban neveléstudományok területén szerezte. Kutatási területe a pedagógusképzés, pedagógiatörténet, alkalmazott pedagógiai kérdések. 2012-2015 között az MTA Bolyai Kutatási Ösztöndíjasa. Az MTA Köztestületének és az MTA Neveléstörténeti Albizottságának tagja.